کریمی، روح‌الله (۱۳۹۶). بررسی و تحلیل اعتراض «تلقینی بودن» حلقهٔ کندوکاو اخلاقی.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۷ (۱)، ۸۳-۶۶.
DOI: 10.22067/fedu.v7i1.62228

بررسی و تحلیل اعتراض «تلقینی بودن» حلقهٔ کندوکاو اخلاقی

روح‌الله کریمی[۱]

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۳۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل و بررسی یک پرسش یا اعتراض به حلقه کندوکاو اخلاقی و تلاش برای پاسخ به آن است. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل محتوا و روش تحلیل و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. نظر به اینکه حلقه کندوکاو اخلاقی مخالف تلقین است و در هرمنوتیک فلسفی پیش‌داوری‌ها شرط فهم دانسته شده‌اند، این پرسش مطرح شد که تربیت اخلاقی بدون تلقین چگونه امکان تحقق دارد؟ در بیان این اعتراض، نخست صورت‌های مختلف آن در داخل و خارج ایران تبیین شد، سپس با بهره بردن از آراء گادامر به عنوان پدر هرمنوتیک فلسفی و انتقادهای هابرماس پاسخی به این اعتراض پیشنهاد شد. نتیجه این بود که پذیرش این اعتراض نیازمند تهی شدن مفهوم «خودآئینی» و «تلقین» است. ازاین‌رو، نشان داده شد که هابرماس چگونه برای رفع این مشکل ما را به مفهوم دقیق «خودآئینی ارتباطی» و پیامد آن مفهومی دقیق‌تر از «تلقین» رهنمون می سازد تا بدین‌و سیله پا سخی برای اثبات امکان تربیت اخلاقی بدون تلقین فراهم آورده شود. همچنین، با استفاده از رویکرد ابطال‌پذیری نشان داده شد که استفاده از حلقهٔ کندوکاو اخلاقی برای رشد تفکر نقادانه در کودکان به معنای رد ارزش‌های مسلط جامعه نیست.

واژه های کلیدی: حلقه کندوکاو اخلاقی، تربیت اخلاقی، فلسفه برای کودکان، اعتراض‌ها، تلقین، هرمنوتیک فلسفی، گادامر، هابرماس، خودآئینی ارتباطی.

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، roohollah.karimi@gmail.com

مقدمه

حلقه کندوکاو اخلاقی، کندوکاوی در باب مسائل اخلاقی و موقعیت‌های اخلاقی است که سعی می‌کند کودکان را با انتظارات جامعه آشنا کند و درعین‌حال با تقویت ابزار تفکر نقادانه، خلاقانه و مراقبتی، توانایی ارزیابی این انتظارات را نیز در آن‌ها ارتقا دهد. نگارنده پیش از این در دو مقاله مستخرج از طرح پژوهشی «*بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان*» که در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی انجام شده به بررسی ماهیت و مبانی نظری حلقه کندوکاو اخلاقی (Karimi, 2016a) و مقایسه آن به عنوان رویکردی نوین در تربیت اخلاقی با سایر رویکردهای رقیب (Karimi, 2016b) پرداخته است، اما حلقه کندوکاو اخلاقی، همچون هر رویکرد دیگری، مورد چالش قرارگرفته و انتقادهایی به آن وارد شده است. بررسی این اعتراض‌ها، علاوه بر این‌که به فهم بهتر ماهیت حلقه کندوکاو اخلاقی کمک می‌کند، می‌تواند ظرفیت‌ها و محدودیت‌های احتمالی آن را نیز آشکار کند.

با توجه به حساسیت و اهمیت تربیت اخلاقی، توجه به این اعتراض‌ها ضرورت دارد؛ زیرا حلقه کندوکاو اخلاقی گرچه می‌تواند در رشد اخلاقی مؤثر باشد و ویژگی‌های منحصر به فردی دارد که بهره بردن از مزایای آن را موجه می‌سازد، اما چنانچه به درستی فهم و اجرا نشود و ظرایف و استانداردهای حداقلی در آن مراعات نگردد، نه تنها در ارتقای کیفی اخلاق‌مداری کودکان و به دنبال آن جامعه تأثیر مثبت نخواهد داشت، بلکه می‌تواند اثرات مخربی را نیز در پی داشته باشد.

پیش از این در مقاله «*بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در حلقه کندوکاو اخلاقی*» اشاره شد که «عقلانیت[1] پیش‌فرض مهم تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان است.» و نیز «عقلانیت نسبت محکمی با خودآئینی[2] دارد.» (Karimi, 2016a). اگر مطابق تعریف مرسوم تلقین به معنای فرایند آموزش باورها به نحو غیر انتقادی، بدون دلیل و بدون فرصت ابراز رویکردهای بدیل (Rosemont, 2001: 321) تعریف شود، تعارض آشکاری میان عقلانیت و خودآئینی از یک‌سو و تلقین[3] از سوی دیگر به وجود می‌آید. بااین‌حال، یکی از اعتراض‌های اساسی به برنامه‌های آموزشی مخالف تلقین و از جمله برنامه فلسفه برای کودکان همواره این بوده است که اصول حاکم بر حلقه کندوکاو اخلاقی، خود تلقین‌گر نوع خاصی از اخلاق است.

1. Reasonablness
2. Autonomy
3. Indoctrination

روش

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا و روش تحلیل و استنتاج منطقی استفاده شد. بدین شرح که نخست با بهره‌گیری از نوشته‌ها و مصاحبه‌های منتقدان ایرانی برنامه فلسفه برای کودکان و سپس سایر منابع اسنادی نظریه‌پردازان خارجی، صورتی کامل و تقویت‌شده از اعتراض تلقینی بودن حلقه کندوکاو اخلاقی ارائه گردید. آنگاه در مقام پاسخ، پیش‌فرض‌ها و مفاهیم مسلم گرفته شده توسط قائلان این اعتراض تبیین شدند و نشان داده شد که هرمنوتیک فلسفی گادامر به عنوان قوی‌ترین پشتوانه این اعتراض اتفاقاً مخالف بسیاری از پیش‌فرض‌ها و پیامدهایی است که معترضان در اعتراض خود به آن قائل شده‌اند. در پایان با مراجعه به آراء هابرماس، چهارچوبی برای تعریف دقیق‌تر خودآئینی و تلقین ارائه شد، آنگاه با بهره بردن از ابطال‌پذیری پوپری[1] از اثبات‌گرایی پوزیتویستی که در این اعتراض مسلم انگاشته شده، احتراز شده و تبیین دقیق‌تری از کارکرد حلقه کندوکاو ارائه گردید.

تبیین اعتراض

اجتناب از تلقین در نگاه اول ساده به نظر می‌رسد و معلمی که ممکن است در هر بحثی فقط خنثی باقی بماند و نظر خود را دخالت ندهد، مبرا از تلقین پنداشته شود، اما با کمی تعمق به‌تدریج ایرادهایی بروز می‌کنند. آیا معلم حق دارد، برای اجتناب از تلقین در تمام موضوع‌های اخلاقی حتی دیدگاه‌هایی که در بحث مظلوم واقع شده‌اند و کسی از آن‌ها به‌خوبی دفاع نکرده و حق مطلب در موردشان ادا نشده است، خنثی باقی بماند؟ آیا اگر معلم در چنین مواردی حالت خنثی به خود بگیرد و اظهارنظر نکند، این عمل او تلقین‌گر بی‌تفاوتی اخلاقی نخواهد بود؟ اقتدار دانشی و اقتدار سازمان‌دهی معلم ایجاب می‌کند که از دیدگاه‌هایی که از نادرستی آن‌ها اطمینان دارد، انتقاد و از دیدگاه‌هایی که بر درستی‌شان اطمینان دارد دفاع کند. این نکته، معلم حلقه کندوکاو را در معرض اتهام تلقین قرار می‌دهد.

جنبه دیگر این اعتراض مبنایی‌تر است. ممکن است اعتراض شود که حلقه کندوکاو اخلاقی، همان‌گونه که در مقاله‌های پیشین بحث شد (Karimi, 2016a & Karimi, 2016b)، مبتنی بر پیش‌فرض‌های متعددی است. از جمله اینکه حلقه کندوکاو اخلاقی مبتنی بر اصل احترام است. فرض مسلم حلقهٔ کندوکاو اخلاقی آن است که «مفاهیم کلیدی اخلاق برای کودک همانند بزرگ‌سال بدون یاری تفسیر فلسفی قابل‌درک نخواهد بود.» (Lipman *et al*, 2016, P. 55) و بسیاری پیش‌فرض‌های دیگر. نتیجه آنکه، حلقه

1. Popper (1902-1994)

کندوکاو اخلاقی که در ابتدا خود را رقیب رویکرد سنتی و مخالف تلقین معرفی می‌کرد، نه تنها نسبت به همه اصول و مکتب‌های اخلاقی خنثی نیست، بلکه از طریق همین پیش‌فرض‌ها و اصولی که در پس فرایندهای اجرای حلقه مستتر است، نوع خاصی از رفتار اخلاقی را ناخودآگاه تلقین می‌کند.

روایت‌های متنوعی از این اعتراض در بیان منتقدان ایرانی برنامه فلسفه برای کودکان مشاهده می‌شود. به طور نمونه، در یکی از این روایت‌ها تأکید می‌شود که برنامه فلسفه برای کودکان «پارادایم برآمده از فرهنگ و فلسفه غربی» است و خواه ناخواه بسیاری از ارزش‌های این فرهنگ را به صورت پنهان در نهاد خود از جمله در تربیت اخلاقی برآمده از آن، عرضه و منتقل می‌کند. توضیح آنکه، بسیاری از اندیشه‌ها همچون داربست شناخت و پس‌زمینه دید هستند و کنار گذاشتن آنها اگر نگوییم غیرممکن است، به‌راحتی نمی‌توانند کنار گذاشته شوند. ما نمی‌توانیم اشیا و امور را چنانکه هست مشاهده کنیم. مشاهده ما متأثر از تربیت، خانواده، دین، فلسفه، اقتصاد، فرهنگ، ادب، هنر، علم و بسیاری چیزهای دیگر است. این پس‌زمینه به هیچ روی کنار گذاشتنی نیست و حتی اگر از روی عمد کنار گذاشته شوند همچنان در پس‌زمینه حضور دارند. عناصر گوناگون سازنده هر پارادایم مانند عینکی است که ما بر چشم داریم. اینکه آن عینک را بردارید و بخواهید اشیا و امور را ملاحظه کنید ممکن نیست و درواقع به‌گونه‌ای کوری حاصل می‌شود، مگر اینکه عینک دیگری به چشم بزنید که آن زمان اوضاع سراسر دیگر و اساساً جهان دیگر می‌شود (Mogharrabi, 2014&2016).

روایتی مشابه از همین اعتراض را در جهان غرب، در بیان نظریه‌پردازان و متفکران نظریه انتقادی[1] و مکتب فرانکفورت[2] می‌توان سراغ گرفت. این نظریه‌پردازان همواره گوشزد کرده‌اند که چگونه اعمال و رفتارهای فرهنگی که آنها را به لحاظ اخلاقی و سیاسی خنثی می‌دانیم، درواقع سرکوبگرند. ایشان در مورد خاص برنامه فلسفه برای کودکان تأکید می‌کنند که آموزش تفکر انتقادی در این برنامه، بدون نوعی آگاهی افزایی به دانش‌آموزان به لحاظ سیاسی مشکوک است. به نظر ایشان اگر آگاهی ما نسبت به نظام‌های سرکوبگری که ما را در برگرفته‌اند افزایش نیابد، تفکر نقادانه درنهایت صرفاً ابزاری به دست رسانه‌های سرمایه‌داری می‌دهد تا ما را آلت دست خود قرار دهند. همچنین، اگر ما قدرتی به دست آوریم ممکن است از تفکر انتقادی‌مان برای سرکوب دیگران بهره ببریم. لذا ازآنجاکه آموزش خنثی معنی ندارد، آموزش‌وپرورش باید آگاهانه رهایی‌بخش باشد و به صراحت علیه سرمایه‌داری، تبعیض جنسی و مانند آن هدف‌گذاری شود. به همین خاطر شعار آنها این است که تفکر انتقادی تعلیم می‌دهد که *چگونه* باید فکر

1. Critical Theory
2. Frankfurt School

کرد، ولی آموزش انتقادی[1] یاد می‌دهد *به چه چیزی* باید فکر کرد(Gregory, 2011, PP. 203-204).

واقعیت این است که ما همواره به نحو پیشینی در زمینه یک زیست‌جهان[2] غوطه‌وریم. بسیاری از ارزش‌های ما در پس‌زمینه پیش تأملی ما حضور دارند. گادامر[3] بیشتر از هر فیلسوف دیگری بر این نکته تأکید، و آن را در هرمنوتیک فلسفی خود در *حقیقت و روش* تبیین کرده است. به بیان گادامر، بسیاری از ارزش‌های ما بخشی از پیش‌داوری‌های[4] ما هستند و «پیش‌داوری‌ها به مثابهٔ شرایط فهم‌اند.» (Gadamer, 2004, P. 277) نه مانع فهم. گادامر معتقد بود سنت، زبان، میراث و ودایع فرهنگی در فرایند فهم حضوری اجتناب‌ناپذیر دارند و فهم بدون آنها ممکن نیست. ازاین‌رو، گادامر از دورهٔ روشنگری که در پی برانداختن و بی‌ارج کردن سنت و مراجع وثاقت بود انتقاد می‌کرد. روشنگری می‌خواست به وسیله عقلی بیرون از تاریخ ایستاده و نظاره‌گر، بر مرجعیت سنت غالب شود و این موجب می‌شد مردم تنها بر عقل‌های خودآئین خود اعتماد کنند. از نظر گادامر چنین امری نه ممکن است و نه مطلوب. پیش‌داوری‌های سنت، تجربه ما را تسهیل نموده و جهت‌دهنده تجربه جدیدی هستند. پیش‌داوری‌ها گشودگی ما را به سنت ممکن می‌کنند. بدون پیش‌داوری‌ها آنچه را سنت باید به ما بگوید نمی‌توان شنید. اگر مفسر به روی سنت گشوده نباشد و مرجعیت[5] سنت را نپذیرد، بازی فهم آغاز نمی‌شود. از دیدگاه گادامر، سنت وجود و فهم ما را تعین می‌بخشد؛ سنت از طریق پیش‌داوری‌های ما نمود پیدا می‌کند و افقی را شکل می‌دهد که از آن طریق جهان را می‌توانیم ببینیم. لذا، در نگاه اول رویکرد گادامری را می‌توان پشتوانهٔ محکم فلسفی برای این اعتراض به حساب آورد. رهایی از پیش‌داوری‌ها که از آمال دورهٔ روشنگری بود، خیالی باطل است و بدین سبب، وجود برنامهٔ آموزشی خالی از «تلقین» امکان تحقق ندارد و همهٔ برنامه‌هایی که چنین خیالی در سر می‌پرورانند، آگاهانه یا ناآگاهانه، در حال تلقین سنتی هستند که این برنامه‌ها از دل آنها سر برآورده است.

ازاین‌رو، حتی برخی فعالان برنامه فلسفه برای کودکان در ایران از این نظریه که امکان ارائه برنامه‌ای آموزشی فارغ از تلقین به نحو بنیادی منتفی است، نتیجه گرفته‌اند که حتی در این برنامه نیز بهتر است به تلقین پیش‌داوری‌های سنت مطلوب، اگرچه به صورت مبنایی و غیرمستقیم، اقدام شود: «در غرب آموزه‌های اگزیستانسیالیستی را به صورت داستان به کودکان القا می‌کنند. درواقع چه بخواهند پوچی را به کودکان انتقال بدهند و چه معنویت، از طریق داستان‌ها و رمان‌ها این مطالب را القاء می‌کنند. ما باید از طریق داستان

1. Critical Pedagogy
2. Lifeworld
3. Hans Georg Gadamer (1900-2002)
4. Prejudices
5. Authority

و روش‌هایی مانند آن، مطالب غنی فلسفی خود را به صورت غیرمستقیم در ذهن کودکانمان بنشانیم و القاء کنیم تا وقتی رشد کردند و بزرگ شدند مبانی ذهنی‌شان قوی باشد... وقتی ما آمدیم فلسفه و مبانی معقولی که بعدها از طریق آنها به راحتی بتوان خدا، معاد و معنویت را اثبات کرد به کودکان القاء کنیم نه تنها موجب آسیب‌رسانی به عقایدشان نخواهد شد، بلکه وقتی بخواهند عقاید بخوانند آن پس‌زمینه‌های فلسفی که در ذهنشان مانده است موجب کمک به آنها خواهد شد.» (Moallemi, 2016).

تحلیل پیش‌فرض‌های اعتراض

به نظر می‌رسد قائلان این اعتراض در تمام روایت‌های آن، مفاهیمی را پیش‌فرض می‌گیرند که لازم است به شکل دقیق‌تر و عمیق‌تر بررسی شوند. اگر مسلم گرفته شود که کودکان به طور پیشینی[1] خودآئین‌اند، آنگاه تحمیل ارزش‌ها به هر نحو و هر میزان، نقض آن خودآئینی و «تلقین» دانسته می‌شود؛ اما اگر خودآئین شدن پسینی[2] باشد و به این نتیجه برسیم که کودکان از طریق تعامل با دیگران، فرایندی که به کمک و راهنمایی نیاز دارد، خودآئین می‌شوند، آنگاه دیگر هر نوع تحمیل ارزشی نقض خودآئینی نخواهد بود و ارائه تعریفی دیگر از «تلقین» ضرورت می‌یابد. نکته دیگری که لازم است بررسی شود این است که آیا رویکرد گادامری به مثابه محکم‌ترین پشتوانه اعتراض مزبور تا چه اندازه نیازمند آن چیزی است که قائلان به اعتراض اول از آن استنتاج کرده‌اند و تا چه اندازه این دیدگاه مقبول است.

برخی پژوهشگران فلسفه برای کودکان مانند فیلیپ کم معتقدند اگر ارزش‌هایی مانند احترام یا آزادی بیان به صورت باور تردیدناپذیر در حلقه کندوکاو مطرح شوند، مرتکب نوعی تلقین شده‌ایم، مگر این‌که این ارزش‌ها را به صورت صریح و به روشی عقلی به بحث بگذاریم (Cam, 1994, P.36). این در حالی است که برخی دیگر مانند تیم اسپرود تأکید می‌کنند که معلم ممکن است حتی با رفتار خود و نه لزوماً توجه صریح، سبب باور به ارزش‌های روشی خاصی در دانش‌آموزان شود (Sprod, 2001, P. 164). در دیدگاه دسته اخیر، تبیین دسته اول مبتنی بر تفسیری نادرست از «تلقین» و از «نحوه واقع‌شدگی ما در این جهان» است. با روشن شدن این دو مفهوم، مشخص خواهد شد که اصرار بر برخی ارزش‌ها در حلقه کندوکاو تلقینی نیست و اگر تلقینی هم باشد، این مفهوم از تلقین دیگر مذموم نخواهد بود.

از نظر تیم اسپرود، فیلیپ کم در تعریف خود از تلقین دو پیش‌فرض دفاع ناپذیر دارد. اولین پیش‌فرض به نحوه قرار گرفتن انسان‌ها در این جهان مربوط می‌شود و دومی (که پیامد اولی است) به ماهیت روندهای

1. Priori
2. Posteriori

رسیدن به یک باور و این‌که چگونه باورهای کسب‌شده توجیه می‌شوند. فیلیپ کم مسلم می‌گیرد که انسان‌ها به طور پیشینی موجوداتی عاقل و خودآئین‌اند که با ارزش‌های متنوعی مواجه می‌شوند. طبق این رویکرد، انسان از موضع بی‌طرفی، ارزش‌هایی که او را در برگرفته‌اند، ارزیابی و انتخاب می‌کند که کدام را قبول و کدام را رد کند. البته گاهی دیگران، با عوام‌فریبی یا اجبار و ابزارهایی غیرعقلانی، آدمیان را به پذیرش ارزش‌هایی دیگر وامی‌دارند که همان تلقین مذموم است (Sprod, 2001, P. 164).

دومین پیش‌فرض فیلیپ کم در مورد ماهیت تثبیت باور مبتنی بر تصوری از عقلانیت است که تا حد زیادی آن را به بُعد نقادانه عقلانیت فرو می‌کاهد. تفکر نقادانه[1] نیازمند توسل به دلیل‌آوری صریح زبانی است. براساس رویکرد افرادی چون فیلیپ کم، این یگانه راه مشروع برای کسب ارزش‌هاست. ارزش‌هایی که به شیوه‌های دیگر کسب شده باشند و توسط عقل نقّاد تأیید نشده باشند، تلقینی‌اند. فیلیپ کم می‌پذیرد که موضعش علیه تلقین آن‌قدر سخت‌گیرانه است که اجتناب از آن در عمل بسیار دشوار است؛ نخست به این دلیل که موشکافی تمامی باورها، اگر نگوییم محال، بسیار بعید است. دوم، «همه ما با پس‌زمینه‌ای از تلقین شامل تأثیر مدرسه، خانه، گروه هم‌سالان و تلویزیون عمل می‌کنیم.» (Cam, 1994, P.35) و این بدان معناست که بسیاری از فعالیت‌های معمول زیست‌جهان تلقینی است. در چنین صورتی، نه تنها اجتناب از تلقین مشکل و بلکه محال خواهد بود، بلکه با گستردن دامنه اصطلاح «تلقین» تا بدین حد، آن را به طور مساوی به نوعی «آموزش نادرست نپذیرفتنی» و «عمل سودمند اجتناب‌ناپذیر» اطلاق کرده‌ایم و این‌گونه آن را تهی کرده‌ایم.

پشتوانه‌های مقبول معرفتی و روان‌شناختی رشد کودک در برنامه فلسفه برای کودکان با این واقعیت که داشتن پیش‌داوری شرط فهم است سر ستیز ندارد. براساس اندیشه‌های ویگوتسکی آدمی با درگیر شدن در نظام معرفتی و ارزشی که به طور اجتماعی شکل‌گرفته است، تفکر و ارزش‌گذاری می‌کند (Vygotski, 1962). توانایی ارزش‌یابی صریح نظام معرفتی و ارزشی نیز خود به طور تدریجی شکل می‌گیرد. ازاین‌رو، وقتی کودک هستیم، این توانایی در ضعیف‌ترین نقطه خود است و تنها به طور تدریجی تقویت می‌شود؛ بنابراین، بسیاری از ارزش‌های خود را، پیش از آن‌که بتوانیم آن‌ها را به طور کامل ارزیابی کنیم، کسب کرده‌ایم. بااین‌حال، برای این‌که به موضوع‌های اخلاقی حساس شویم، لازم است نه تنها ارزش‌ها بلکه عقلانیت پشتوانه آن‌ها را رشد دهیم. برای این‌که بتوانیم فضیلت‌مند (چه در فضایل اخلاقی و چه در فضایل عقلی) باشیم، لازم است توانایی‌های عقلی و ارزش‌های خاصی در ما به کمک ابزار غیرتأملی القا شوند. ممکن است سرانجام این

1. Critical Thinking

ارزش‌ها را تأیید نکنیم، اما در ابتدا از طریق انتخاب آگاهانه و روشن نمی‌توانیم آن‌ها را برگزینیم.

بنابراین، در همراهی با منتقدان برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان پذیرفت که خودآئینی را اگر نیازمند معلق نگه‌داشتن و بیرون گذاشتن تمام سیب‌های باور و ارزش از سبد ذهن با هدف بررسی صدق یکایک آنها بدون داشتن هیچ موضع و پیش‌فرضی بدانیم، مفهومی بدون مصداق خواهد بود. بزرگ‌سالان و کودکان، هیچ‌یک، دارای چنین عقلی نیستند. اکنون این پرسش مطرح می‌شود که اگر منتقدان و فعالان فلسفه برای کودکان هر دو می‌پذیرند که انسان محاط در زبان، ودایع و مواریث فرهنگی است که زیست‌جهان او را شکل می‌دهند، اختلاف از کجا برمی‌خیزد؟ آیا اینکه ممکن نیست انسان خالی از مواریث و ودایع فرهنگی باشد می‌تواند به این معنا باشد که هیچ تفاوتی میان نظام‌های آموزشی که به صراحت تلقین محورند و نظام‌هایی که ادعای مقابله با تلقین دارند وجود ندارد؟ آیا هرمنوتیک فلسفی گادامر به نظام‌های آموزشی اجازه می‌دهد که به صورت آگاهانه و از روی عمد صرفاً به تلقین مبانی، مواریث و ودایع فرهنگ خود بپردازند و باب نقد و آموزش انتقادی را ببندند؟

پاسخ‌های گادامر به اعتراض

پیش از پاسخ به پرسش‌های فوق، لازم است اندکی به بررسی دقیق‌تر پشتوانه فلسفی این اعتراض پرداخته شود که به نظر می‌رسد با خوانشی نه چندان دقیق و عمیق از گادامر فراهم شده است. نکتهٔ اول اینکه گادامر وابستگی گریزناپذیر فهم به سنت را به معنای اسارت در چنگال سنت و تسلیم شدن در برابر آن نمی‌داند. گادامر تلاش می‌کند با تبیین مفهوم آگاهی از تاریخ تأثیر و تأثر[1] و تجربهٔ هرمنوتیکی سنت نشان دهد که در هرمنوتیک فلسفی او راه نقد سنت و پیش‌داوری‌ها بسته نیست. آگاهی از تاریخ تأثیر و تأثر به این معنی است که گرچه آگاهی ما تحت تأثیر تاریخ است، اما به این واقعیت آگاه و به‌بیان‌دیگر، خودآگاه هستیم. پیامد این مفهوم این است که گرچه ما همواره درون یک موقعیت تاریخی و سنت قرار داریم و به همین علت افقی محدود داریم، اما «به آنچه نزدیک است محدود نمی‌شویم، بلکه قادریم فراتر از آن را نیز ببینیم»(Gadamer, 2004: p.301). از نظر گادامر، تصدیق این محدودیت نه تنها قدرت تأمل را از دست نمی‌دهد، بلکه باعث قدرت گرفتن آن می‌شود. در مفهوم تجربه هرمنوتیکی نیز گادامر می‌خواهد نسبت میان ما و سنت را از نوع نسبت میان سوژه[2] با ابژه[3] به نسبت میان سوژه با سوژه و به‌بیان‌دیگر، نوعی نسبت میان من

1. Effective History
2. Subject
3. Object

و تو ارتقا دهد تا امکان تعامل و گفتگو[۱] با سنت فراهم شود. از نظر گادامر درست است که «ما درون سنت قرار داریم و همواره از منظر آن به جهان خویش و حتی سنت خود می‌نگریم، اما اسیر و محصور در آن نیستیم، بلکه در تعامل و گفتگو با آن به سر می‌بریم.» (ChegeniFarahani, 2012: p.93). اگر الگو گفتگویی باشد، آنگاه هرمنوتیک فلسفی دیگر محصور در سنت نخواهد بود و گشودگی اصیل ما به روی سنت که مفهوم گفتگو آن را ممکن می‌سازد، امکان فراروی ما را از افق خودمان ممکن می‌کند. البته این فراروی هیچ‌گاه بیرون رفتن تمام و کامل از سنت نخواهد بود، بلکه تنها گسترش افق ما از طریق مواجهه با افق‌های دیگر است.

تحلیل گادامر از امتزاج افق‌ها[۲] نشان می‌دهد که «افق حال پیوسته در فرآیند شکل داده شدن است» به‌طوری‌که ما همواره پیش‌داوری‌هایمان را در مواجهه با سنت ارزیابی می‌کنیم. درست است که پیش‌داوری‌ها تعین‌بخش افق‌ها هستند، اما بدان معنا نیست که نمی‌توان افق‌ها را تغییر داد. پیش‌داوری‌ها نظر به اینکه تسهیلگر یا مانع فهم گذشته یا جهت‌یابی‌مان به سوی آینده باشند، حفظ یا کنار گذاشته می‌شوند. پیش‌داوری‌های ما محصول تاریخ هستند، بنابراین فهم سنتی که در آن زندگی می‌کنیم، اساساً فرایندی انتقادی است (Gadamer, 2004, P. 305). آنچه در فرآیند امتزاج افق‌ها حاکم است منطق پرسش و پاسخ است. مفسر تحت تأثیر پیش‌داوری‌ها و افق معنایی خود پرسشی را آغاز می‌کند و سنت پاسخ می‌دهد. اگر سنت را به مثابهٔ تو تلقی کنیم و گفتگوی اصیل با آن برقرار کنیم، پیش‌داوری‌های ما ممکن است در معرض تردید و سؤال قرار گیرند و حفظ، حذف و یا اصلاح شوند (Gadamer, 2004, pp. 304-305). درنتیجه، این ادعا مخالف هرمنوتیک فلسفی گادامر است که تمام نظریه‌ها و برنامه‌های آموزشی لزوماً تلقینی هستند به این دلیل که امکان خودآگاهی نسبت به مبادی و مواریث سنتی که یک نظریه آموزشی در آن نضج گرفته است و نقد آنها برای نظریه‌پردازان آن وجود ندارد. البته روشن است که با پذیرش مقدمات تفکر گادامر باید اذعان کرد که چنین نقدی بنیادین و از منظر خداگونه نخواهد بود. «راه ورود نقد به درون هرمنوتیک فلسفی بسته نیست، هرچند همچون همیشه با تأکید بر تناهی و محدودیت انسان» (ChegeniFarahani, 2012, p. 105) خواهد بود.

نکتهٔ دوم این است که فلسفهٔ گادامر نیازمند گشودگی[۳] به روی دیگر سنت‌هاست. بدون گفتگو و گشودگی به روی افق‌های دیگر امکان فهم مهیا نمی‌شود. شناخت سنت خود و خودآگاهی نسبت به سنت خود بدون مواجهه با سنت‌های دیگر ممکن نیست. وجود دیگری به قدری اهمیت دارد که «من» باید حتی

1. Dialogue
2. Fusion of Horizons
3. Openness

بخشی از وجودش را به عنوان دیگری علیه خود به کار گیرد: «گشودگی نسبت به دیگری نیاز به تصدیق این حقیقت دارد که من باید رخصت دهم بخشی از وجودم علیه خودم گواهی دهد، حتی اگر شخص دیگری نباشد که آن را علیه من به کار گیرد.» (Gadamer, 2004, P. 355). ازآنجاکه انسان تاریخ‌مند است، گشودگی به روی دیگری ضرورت پیدا می‌کند. وقوف به زیست‌جهان از طریق نوعی اختلال در امور به وجود می‌آید که به‌واسطهٔ حضور دیگری رخ می‌دهد. تنها در ارتباط با دیگری است که سوژه می‌تواند بر مرزهای تناهی خویش فائق آید. گادامر با تمییز انسان گشاده نظر از انسان تنگ‌نظر یا جزم‌اندیش، انسان گشاده نظر را کسی می‌داند که حاضر است خطر گشودگی به روی دیگری را با آغوش باز بپذیرد؛ زیرا می‌داند که تحول و تکامل او در گرو مواجهه با غیر است(Gadamer, 2004, P. 350). افق‌مندی فهم به معنای محدود شدن در چارچوب پیش‌داوری‌های برآمده از سنت نیست. این امکان وجود دارد که افق شخص در مواجهه با افق دیگری و آمیخته شدن با آن از جزئیتی که برخاسته از تناهی بشری است فاصله گرفته و به مرتبه‌ای بالاتر از کلیت دست یابد و البته برای رسیدن به فهم چاره‌ای جز این نیست؛ بنابراین «انسان در ارتباط با دیگری و در جریان مشارکت جمعی است که می‌تواند به شکلی بر تناهی وجود خویش غلبه کند.» (Pazooki, 2012, 51). گفتگو وسیله‌ای است که این امکان را فراهم می‌کند. آدمی تنها در آینه دیگری است که می‌تواند ناهماهنگی‌های نهفته در عقاید خویش را مشاهده کند و به اصلاح آنها بپردازد. دیگری قادر به دیدن چیزهایی در جهان من است که ممکن است بدون حضور دیگری تا همیشه بر من پنهان بماند. البته انسان برای درک افق دیگری، افق خویش را ترک نمی‌کند، اما تنها راه گسترش این افق، گسترش افق خود تا افق دیگری است. فهم حاصل گفتگو با غیر است و غیر هر چیزی را که جز من است، شامل می‌شود. ازاین‌رو، می‌توان نتیجه گرفت که اساساً از نظر گادامر فهم به نحو انتقادی ممکن می‌شود: «عنصر نقادانه هرمنوتیک گادامر نیازمند این است که افق‌های مختلف را گرد آوریم و در هم ممزوج کنیم»، ازاین‌رو اگرچه نمی‌توان به طور کامل بر سنت فائق آمد، اما هرگز نمی‌توان به طور کامل نسبتی غیر نقادانه با آن برقرار کرد (Kim, 2011, P.160).

اکنون در موضوع اعتراض واردشده به برنامه فلسفه برای کودکان این فقره از هرمنوتیک فلسفی گادامر مستلزم آن است که حتی اگر این برنامه از سنتی دیگر برخاسته باشد، اساساً برای شناخت و گشودن افق‌های خودآگاهی قومی ما، لازم است با آن وارد گفتگو شویم، همان‌طور که این برنامه نیز برای خودآگاهی بیشتر نسبت به مزایا و معایب خود لازم است با فرهنگ‌های مختلف در نقاط مختلف جهان وارد گفتگو شود. فهم ما از این برنامه لزوماً در افق سنت ایرانی ـ اسلامی که ما در آن رشد کرده‌ایم امکان وقوع

می‌یابد. نکتۀ آخر اینکه گادامر خود را در حال پژوهشی وجودشناختی برای تبیین شرایط امکان فهم می‌داند و نتیجه چنین پژوهشی هرچه باشد، مغایر با هدف کسانی است که آگاهانه بخواهند پیش‌داوری‌هایی را برگزینند و آنها را به دیگران تلقین کنند. گادامر به صراحت میان پیش‌داوری‌ها قائل به تفصیل می‌شود و از پیش‌داوری‌های موجه و پیش‌داوری‌های ناموجه سخن می‌گوید(Gadamer, 2004: P. 280). «سنت جریان سیال برداشت‌هایی را آماده می‌کند که ما در بطن آنها قرار می‌گیریم و می‌بایست آماده تمیز پیش‌فرض‌های پرثمر از برداشت‌هایی باشیم که ما را محبوس می‌کنند و از تفکر و دیدن بازمی‌دارند.» (Palmer, 1998: P. 202). همان‌گونه که جورج ادوارد مور در کتاب گرانسنگ «*مبانی اخلاق*[1]» نشان می‌دهد که چگونه اسپنسر با توسل به نظریه تکاملی داروین دچار مغالطه طبیعت‌گرایانه[2] می‌شود و نتیجه می‌گیرد که انسان نیز باید سامان اجتماعی خود را در مسیر تطور و پیشرفت[3] جهت‌دهی کند (Moore, 1922, PP. 45-58)، می‌توان نشان داد که چگونه قائلان به اعتراض اول دچار مغالطۀ وجودگرایانه[4] می‌شوند و از اینکه پیش‌داوری‌ها شرط شرط امکان فهم‌اند نتیجه می‌گیرند که لازم است پیش‌داوری‌هایی را آگاهانه در آموزش به کار گرفت و به القای آنها پرداخت.

پاسخ‌های هابرماس به اعتراض

با این همه گادامر متهم شده است که جایگاهی که به سنت می‌دهد به حفظ غیرنقادانه ساختارهای قدرت موجود منجر می‌شود و سرانجام جزم‌گرایی را تشویق می‌کند (Habermas, 1977, P.357& Habermas, 1991, P.172). هابرماس[5] به عنوان مشهورترین منتقد گادامر طی چندین مناظره که چندین سال بین آنها صورت گرفت، تمام تلاش خود را برای نقد رویکرد گادامر به کار بست. از نظر هابرماس، هرمنوتیک فلسفی گادامر امکان نقد سنت و ایدئولوژی را مسدود می‌کند. هابرماس بر آن است که هرمنوتیک فلسفی گادامر باید با نوعی تأمل[6] انتقادی روشنگرانه که امکان نقد ایدئولوژی را فراهم کند تکمیل شود. هابرماس با گادامر موافق است که حتی فهم روشمند نمی‌تواند بر ارتباط تاریخی مفسر با سنت غلبه کند، اما این را مستلزم آن نمی‌داند که نتوانیم به نحو انتقادی بر سنت تأمل کنیم (Habermas, 1991, P.168). از دیدگاه هابرماس گادامر قدرت تفکر نقادانه را دست‌کم می‌گیرد (Mendelson, 1979: 59).

1. Principia Ethica
2. Naturalistic Fallacy
3. Progress
4. Ontological Fallacy
5. Jürgen Habermas (1929-…)
6. Reflection

گادامر معتقد بود وقتی در حال نقد سنت هستیم یا به شکلی انقلابی در حال تغییر آنیم، همچنان درون سنتیم؛ زیرا آدمی هیچ‌گاه نمی‌تواند از سنت بگریزد ـ حتی در حالت انقلاب. در مقابل، هابرماس معتقد است می‌توان به درستی از ساختارهای پیش‌داوری سخن گفت. بدین معنا که فهم ما مشروط به سنت است، اما از این ساختار غیرقابل اجتناب نتیجه نمی‌شود که پیش‌داوری‌های مشروع و درستی وجود دارند که اعتبارشان فقط به خود سنت است. از نظر هابرماس «این واقعیت که تأثیر تاریخی در هر فهم ما از سنت مؤثر است و خواهد بود، به خودی خود توجیهی برای مشروعیت و حجیت سنت نیست.» (McCarthy, 1996, pp. 181-182). اگر این گونه بود ما کاری جز اطاعت از اقتدار سنت و دنباله‌روی از پیش‌داوری‌ها نداشتیم:

پیش‌داوری گادامر به نفع مشروعیت پیش‌داوری‌ها که از طریق سنت اعتبار می‌یابند در تعارض با قدرت تأمل است که خود را در نیرویش برای رد ادعای سنت‌ها اثبات می‌کند. نقش اساسی تأمل در فروپاشیدن‌ها قابل‌انکار نیست؛ زیرا تأمل نه تنها تصدیق می‌کند بلکه نیروهای جزمی را فرو می‌شکند. اقتدار و معرفت آبشان در یک جوی نمی‌رود. به طور یقین معرفت در سنتی بالفعل ریشه دارد و همین باعث می‌شود در شرایط امکان محدود بماند، اما تأمل خود را درواقع بودگی معیارهای سنتی بدون اینکه جای پایی از خود باقی گذارد، فرسوده نمی‌کند. تأمل محکوم است که بعد از واقعیت عمل کند؛ اما در نگاه به گذشته عمل می‌کند، هرچند قدرت رهاکنندگی خود را آزاد می‌کند. (Habermas, 1991, P. 170)

گادامر سنت روشنگری را نیز یکی از سنت‌ها در میان خیل عظیم سنت‌های تاریخی می‌داند، اما هابرماس میان سنت‌های مختلف قائل به تمایز می‌شود و معتقد است همهٔ سنت‌ها در امکان نقد خویشتن مانند هم نیستند. ازآنجاکه دورهٔ روشنگری مبتنی بر عقلانیت است، در عقلانیت امکان تأمل انعکاسی برای بررسی انتقادی خود بیشتر فراهم است. از نظر هابرماس، گادامر نگرشی غیر نقادانه به سنت دارد و قاصر از فهم این است که روشنگری تنها «پیش‌داوری در برابر پیش‌داوری» (Gadamer, 2004, P. 273) نیست. روشنگری در ذات خود نوعی انعطاف دارد که به ما اجازه می‌دهد هم به آن معتقد باشیم و هم آن را به چالش بکشیم. هابرماس می‌پذیرد که ما درون یک سنت زندگی و عمل می‌کنیم، اما سنت روشنگری این قابلیت را دارد که آن را به چالش بکشیم و بار دیگر آن را بازسازی کنیم. این قدرت انعکاسی در دیدگاه گادامر از دست می‌رود. گادامر اجازه می‌دهد که سنت بما هو سنت همواره بر ما فائق آید و این رهایی را غیرممکن می‌کند (Habermas, 1991, P. 170).

هابرماس به مانند گادامر، کوژیتو[1] دکارتی و رابطه سوژه- ابژه کانتی را رد می‌کند، اما ایده

1. Cogito

خودآئینی را با این باور که سوژه‌های در حال ارتباط در رابطه‌ای بین‌الاذهانی[۱] هستند، حفظ می‌کند. این به هابرماس اجازه می‌دهد که سنت را بپذیرد، مادامی‌که بخشی از تجربهٔ زیستهٔ اوست، اما درعین‌حال به سوژه‌ها اجازه می‌دهد تا از سنت فاصله بگیرند. سوژه‌ها این فاصله گرفتن را به شیوه‌ای گفتگو محور[۲]، نه به صورت تک‌گویی[۳]، آن‌گونه که دکارت و کانت پیشنهاد دادند، انجام می‌دهند(Habermas, 1990, P.88). گادامر و هابرماس، هر دو، نافی عقل خودآئین دکارتی- کانتی‌اند که مشروط به تاریخ و زندگی در میان دیگران نیست. درحالی‌که گادامر این را به معنای نفی امکان انتقاد بنیادی از سنت می‌داند، هابرماس با تأکید بر تأمل انعکاسی انتقادی و نقش ارتباطات اجتماعی در شکل‌گیری عقل خودآئین، تلاش می‌کند نشان دهد که فرض عقل خودآئین نیازمند نفی مشروط بودن آن به سنت نیست. «گادامر نتوانسته است قدرت تأمل را ... درک کند. این نوع از تأمل دیگر به‌واسطه توهم خودآئینی مطلق و خود بنیاد کور نیست و خود را از خاک امکان که خود را در آن می‌یابد جدا نمی‌کند، بلکه با درک پیدایش سنتی که از آن سر برآورده و به آن بازمی‌گردد، جزم‌گرایی شیوه‌های زندگی را به لرزه درمی‌آورد.» (Habermas, 1977, P. 357). تلاش هابرماس معطوف به این است که نشان دهد میان دیگرآئینی[۴] به معنای «تحت تسلط دیگران بودن» که امری اجتناب‌پذیر و قابل شدت و ضعف است، با «اتکای به دیگران» که امری سودمند و اجتناب‌ناپذیر است، تفاوت وجود دارد و بدین ترتیب مانع تهی شدن مفهوم «خودآئینی» شود.

> *مزیت‌های اصلی اخلاق گفتمان[۵] [هابرماس] در تأکیدات آن بر گفتگو و رشد است. در تأکید بر اینکه رشد توانایی‌ها و شناخت آدمی (چه عملی و چه نظری) وابسته به تعامل با دیگران است. اخلاق گفتمان ما را از این پیش‌فرض خطا بر حذر می‌دارد که انسان‌ها تا حدی سوژه‌هایی از پیش موجودند. به‌ویژه وقتی این تبیین با تبیین ویگوتسکی از یادگیری اصلاح شود، تأکید اثر هابرماس بر گفتگو به طور رسمی خصیصه «رشد» را به خود می‌گیرد... تعامل با دیگران برای رشد ـ حتی امکان ـ عقلانیت، خودآئینی و فضیلت اخلاقی نقش محوری پیدا می‌کند* (Sprod, 2001, P.118).

تأکید هابرماس بر مفهوم «ارتباط» و پیوند آن با «تأمل» و «خودآئینی» راه را برای مفهوم «خودآئینی ارتباطی[۶]» که در مقالهٔ پیشین از آن به عنوان یکی از مبانی نظری حلقهٔ کندوکاو اخلاقی به تفصیل سخن رفت[۷]، می‌گشاید. اینکه یک کودک خردسال نمی‌تواند فرایندهای تعقل را که اطرافیانش به کار می‌برند، ارزیابی کند

1. Inter-Subjective
2. Dialogical
3. Monologue
4. Heteronomy
5. Discourse Ethics
6. Communicative Autonomy

۷. رجوع شود به(Karimi, 2016a)

و لازم است به دیگران اعتماد کند تا کم‌کم قابلیت استدلال و تعقل را کسب کند، نافی خودآئینی ارتباطی و نیازمند یک کاسه کردن همهٔ نظام‌های آموزشی به عنوان «دیگرآئین» نیست. کودکان زمانی می‌توانند عقل خود را به طور انعکاسی علیه ابزارهای تفکری که از آن استفاده می‌کنند، به‌کارگیرند که ابتدا برای رسیدن به چنین مرحله‌ای به این روش‌ها و روندها اعتماد کنند. وقتی آن‌ها می‌توانند چنین کاری را انجام دهند که تفکر دیگران را درونی کرده باشند. برای رسیدن به خودآئینی باید وابستگی متقابل بین‌الاذهانی را به رسمیت شناخت و گرامی داشت. «ما نمی‌توانیم بر معیارهای درونی شده تأمل کنیم مگر اینکه ابتدا یاد بگیریم به نحو کورکورانه از طریق اجباری که از بیرون تحمیل می‌شود از آنها پیروی کنیم، اما همان‌گونه که تأمل راه اقتدار را به خاطر می‌آورد که از طریق آن قواعد بازی‌های زبان به شکل جزمی به عنوان قواعد جهان‌بینی و عمل فراگرفته می‌شوند، این امکان وجود دارد که از تسلط محضی که در اقتدار است کاسته شود و به نیروی اجبار کمتری بینجامد که به بصیرت و تصمیم عقلانی راه می‌دهد.»(Habermas, 1991, P. 170) .

همان‌گونه که رشد عقلانیت لزوماً بین‌الاذهانی است و در حین ارتباط رشد می‌یابد، برای خودآئین‌تر شدن نیز نیازمند ورود هر چه بیشتر به شبکه‌های ارتباطی و گفت‌وگو با دیگران هستیم. چنانکه توانایی‌های آدمی با گسترش افق‌هایش رشد می‌کند، از طریق تعامل با افق‌های متفاوت دیگران، خودآئین‌تر می‌شود. ازاین‌رو، همهٔ نظام‌های آموزشی به یک اندازه خودآئین نیستند و نظام‌های آموزشی تعاملی و گفتگومحور مانند برنامه فلسفه برای کودکان در این زمینه بر رقبای تک‌گومحور خود پیشی دارند. علاوه براین، «خودآئینی ارتباطی» ضرورتاً مستلزم تلقین نیست. برای اثبات ادعای اخیر لازم است مفهوم «تلقین» بیشتر کاویده شود.

ارائه مفهومی دقیق‌تر از «تلقین»

ارزشی که با غوطه‌ور شدن در زیست‌جهان القا شده، در چهارچوب ضوابط تفکر نقادانه کسب نشده است، اما فقط به این سبب نمی‌توان آن را تلقینی به حساب آورد. چنانکه اشاره شد آدمی همواره در زیست‌جهانی واقع می‌شود. این واقع‌شدگی بسیار پیش از آن اتفاق می‌افتد که بتوان یکایک باورها و ارزش‌هایی را که با این غوطه‌ورشدن در انسان القا شده است، ارزیابی کرد، اما توانایی ارزیابی تأملی و عقلانیت نیز، خود، از طریق تعامل آدمی با عقل اجتماعی شکل می‌گیرد. بدین‌وسیله، انسان به‌مرور می‌تواند مسئولیت شخصیت خود را بر عهده بگیرد و شروع به ارزیابی ارزش‌هایی کند که پیش از این همواره به آن‌ها باور داشته است. ما نه تنها به فضایل، بلکه به عقلانیت هم خو می‌گیریم و بدون این هر دو نمی‌توانیم فضیلت‌مند باشیم.

این اولین گام برای ارائه تبیین دقیق‌تری از تلقین است. تلقین نباید با فرایندی که در زیست‌جهان

اتفاق می‌افتد و ارزش‌هایی که به نحو غیرعقلانی کسب می‌شوند یکی دانسته شود. تیم اسپرود یکی از فیلسوفانی است که تلاش می‌کند تبیینی متفاوت از تلقین ارائه کند (Sprod, 2001, PP. 166-168) تا در عین پذیرش واقع‌بودگی ما در زیست‌جهان، اول اینکه تلقین امری اجتناب‌ناپذیر تلقی نشود و دوم اینکه بتوان همچنان میان نظام‌های آموزشی تلقین‌محور و غیر آن امتیاز قائل شد. از نظر اسپرود ارزشی تلقینی است که یکی یا هر سه شرط زیر را داشته باشد:

۱) ارزشی تلقینی است که فرد نپذیرد آن را ارزیابی کند.

۲) ارزشی تلقینی است که فرد نپذیرد ابزاری را که به وسیله آن، ارزش کسب شده است ارزیابی کند.

این رویکرد با نوعی الگوگیری از کارل پوپر تلاش می‌کند تا به جای «تأییدپذیری[1]»، «ابطال‌پذیری[2]» را بنشاند. پوزیتیویست‌های منطقی از تجربه انتظار داشتند گزاره‌های علمی را «اثبات» یا «تأیید» کند. کسانی که حلقه کندوکاو اخلاقی را تلقینی می‌دانند نوعی رویکرد «پوزیتویستی» را دربارهٔ ارزش‌ها مسلم انگاشته‌اند. ایشان غوطه‌ور شدن در زیست‌جهان و «اثبات» یا «تأیید» نشدن تک‌تک ارزش‌های زیست‌جهان و در اینجا حلقه کندوکاو اخلاقی را مساوی با تلقینی بودن آن‌ها می‌دانند. طبق رویکرد ابطال‌گرایی، نظریه‌ها حدسیات یا گمان‌های نظری و موقتی تلقی می‌شوند که ذهن انسان آزادانه آن‌ها را خلق می‌کند تا بر مسائلی که نظریه‌های قبلی با آن مواجه شده بودند فائق آید. حدس‌های نظری همین‌که پیشنهاد می‌شوند با آزمایش و مشاهده مورد آزمون قرار می‌گیرند. نظریه‌هایی که از عهده آزمون‌های مشاهده و آزمایش برنیایند باید حذف و با حدس‌های نظری دیگری جایگزین شوند. اگر نظریه‌ای را مشاهده یا آزمایشی ابطال نکرده است، به طور موقت درست است (Chalmers, 2006, Ch.5). بر همین قیاس، ارزش‌هایی که به واسطه غوطه‌ور شدن در زیست‌جهان کسب شده‌اند تلقینی‌اند، مشروط به این‌که شخص معتقد به آن ارزش، بعد از این‌که درباره آن ارزش یا ابزار کسب آن، تأمل و بطلان آن را کشف کرد، حاضر نباشد دست از آن بردارد و برعکس، ارزش‌هایی که به واسطه غوطه‌ور شدن در زیست‌جهان کسب شده‌اند تلقینی نیستند، مشروط به این‌که شخص معتقد به آن ارزش این امکان را باز بگذارد که اگر درباره آن ارزش یا ابزار کسب آن تأمل و بطلان آن را کشف کرد، حاضر باشد دست از آن بردارد.

در این تبیین یک ضعف باقی می‌ماند؛ این شرایط مسلم می‌گیرد که در تلقین نوعی آگاهی ارادی دخیل است. بدین معنا کسی که برچسب تلقین بر او صدق می‌کند، به صورت ارادی در آن وضعیت قرارگرفته است؛ بنابراین، جامعه می‌تواند با القای ارزش‌هایی که پرسش‌گری را تقبیح می‌کند، از اتهام تلقین‌گری بگریزد؛ زیرا

1. Verification
2. Falsifiability

آزمون تلقین به‌ندرت در چنین جامعه‌ای ممکن خواهد شد. چالشی که تمام کسانی که بر تلقین محتواهای جهت‌دار تأکید می‌کنند از جمله نظریه‌پردازان مکتب انتقادی و کسانی که بر تلقین مفاهیم دینی یا فلسفی بومی به کودکان ایرانی اصرار دارند، با آن مواجه‌اند این است که با چه مجوزی آنچه خود درست می‌پندارند، به صورت جاودان برای کودکان نیز درست می‌دانند؟ و پرسش مهم‌تر اینکه آیا چنین تجویزی درنهایت علیه خود عمل نخواهد کرد و مستمسکی به دست قدرت حاکم نخواهد داد تا آنچه خود درست می‌داند به نام رهایی‌بخشی به کودکان تلقین نماید؟ ازاین‌رو، لازم است شرط دیگری نیز به شرایط مذکور افزوده شود، اما این شرط نه شرطی برای ارزش‌ها، بلکه شرطی برای جامعه است:

۳) یک جامعه (بخشی از آن) تلقین‌گر است، اگر فرصت و شرایطی را فراهم نکند که اعضایش بتوانند ارزش‌هایی را که مشکل‌آفرین شده‌اند مورد ارزیابی تأملی قرار دهند.

نتیجه

اکنون به نظر می‌رسد تبیین دقیق‌تری از تلقین و راه اجتناب از آن ارائه شده است. جوامع از طریق عوامل اجتماعی سازنده آن، به شکل اجتناب‌ناپذیری، شرایطی را به وجود می‌آورند که کودکان، بسیاری از ارزش‌های زیست‌جهان را جذب خواهند کرد. این ارزش‌ها ضرورتاً منسجم نیستند. این وضعیت نه تنها اجتناب‌ناپذیر است، بلکه ضروری هم هست، چون عمل فقط از زیست جهانی غنی و در زیست جهانی غنی سر برمی‌آورد. خانواده، مدرسه و درنهایت حلقه کندوکاو نیز به مثابه بخشی از جامعه خارج از این قاعده نیستند. آن‌ها نیز ارزش‌هایی را به اعضای خود القا می‌کنند و باید چنین کنند؛ اما نکته اینجاست که اطلاق کلمه «تلقین» به چنین موقعیتی بی‌معناست. اگر این جوامع فرصت و شرایط به چالش کشیدن ارزش‌هایی که بخشی از زیست‌جهان اعضایش را تشکیل داده است فراهم نکنند، آنگاه می‌توان آن‌ها را به تلقین‌گری متهم کرد. القای ارزش‌ها یا تأکید بر مراعات کردن آن‌ها نیست که خانواده، مدرسه یا حلقه کندوکاو را تلقین‌گر و ارزش‌های آن‌ها را تلقینی می‌کند، بلکه آنچه موجب تلقین‌گر بودن این جوامع می‌شود در اختیار قرار ندادن فرصتی است که بتوان در مورد این ارزش‌ها تأمل کرد، آن‌ها را به چالش کشید و در صورت نیاز جایگزین کرد. برنامه فلسفه برای کودکان توصیه نمی‌کند و بر آن نیست که از همان اوان کودکی تمام ارزش‌های خانواده و جامعه را با دلیل و برهان به کودک بقبولاند. حلقه کندوکاو اخلاقی بر آن نیست که کودکان تمام ارزش‌ها و باورهایشان را از سبد ذهنشان بیرون بگذارند تا یک به یک معقول و مقبول بودن آنها را وارسی نمایند. چنین چیزی نه شدنی است و نه مطلوب. حلقه کندوکاو همه ارزش‌ها و باورهای کنونی را در سبد نگه می‌دارد، مادامی که فاسد بودن یک ارزش یا باور مسلم شود و البته بتوان جای خالی آن را با جایگزینی بهتر پر کرد.

حلقه کندوکاو اخلاقی سه شرط پیش‌گفته را احراز می‌کند؛ زیرا می‌پذیرد که:

۱) کلیه ارزش‌های حلقه از جمله ارزش‌های روشی مورد ارزیابی قرار گیرد؛
۲) ابزاری که این ارزش‌ها به وسیله آن کسب شده‌اند نیز مورد ارزیابی قرار گیرند؛
۳) فرصت و شرایط را فراهم می‌کند که اعضای حلقه بتوانند ارزش‌هایی را که به چالش کشیده شده‌اند مورد ارزیابی تأملی قرار دهند.

حلقه کندوکاو اخلاقی، چه در کلاس و چه به مثابه الگویی کلی از تربیت اخلاقی برای خانواده و جامعه، شرایط و امکانات را با رشد عقلانیت کودک و فرصت را با به چالش کشیدن ارزش‌ها، وقتی به نظر می‌رسد این ارزش‌ها دچار مشکل شده‌اند، فراهم می‌کند تا اعضای حلقه حتی بر ارزش‌های خود حلقه تأمل کنند و در صورت نیاز در مورد آن‌ها تجدیدنظر کنند؛ بنابراین، نمی‌توان گفت که ارزش خاصی به کودک تلقین شده، تنها به این دلیل که کودک هرگز به طور عقلانی آن‌ها را تأیید نکرده است.

سرانجام در پاسخ به منتقدین ایرانی حلقه کندوکاو، ضمن پذیرش اینکه این برنامه یک روش خنثی نیست و به طور مسلم ارزش‌هایی را در نهاد خود دارد، با صرف‌نظر کردن از اشتراک‌های زیست‌جهان‌های ایرانی و غربی، تأکید می‌شود که در حلقه کندوکاو اخلاقی نه مطلوب است و نه ممکن که کودکان ایرانی از همه ارزش‌ها و باورهای بومی و دینی خود چشم بپوشند. همه این ارزش‌ها و باورها محفوظ‌اند مادامی‌که بتوان با گفتگوی تأملی جایگزین بهتری برای آنها پیشنهاد داد و البته نفس این تأمل و نتایج آن نیز از بطن سنت ریشه می‌گیرد. قدرت حلقه کندوکاو به این است که فرصت بازسازی و اصلاح خود را نه تنها مسدود نمی‌کند، بلکه آن را تشویق می‌کند. در نظام فرهنگی ما نیز اگر قرار بر اصلاح و بازسازی ارزش‌های ساختاری حلقه کندوکاو و تطابق آنها با ارزش‌های بومی و دینی باشد، این فرصت در حلقه‌های کندوکاو دانش‌آموزان، معلمان و متفکران و در حین عمل فراهم خواهد شد، نه در فضای خلاءگونه‌ای که به دور از کودکان و حلقه‌های آنان، با بیرون گذاردن همه ارزش‌های حلقه کندوکاو از سبد، برای آنان و ارزش‌هایشان تعیین تکلیف شود.

References

Cam, P. (1994). A philosophical approach to moral education. *Critical and Creative Thinking,* 2(2): 19-26.

Chalmers, A. (2006). *What Is This Thing Called Science?* (S. Zibakalam, Trans.). Tehran: Samt (In Persian).

ChegeniFarahani, M. (2012). *Hermeneutics in the Gadamer-Habermas Debate*. Tehran: IHCS (In Persian).

Gadamer, H.-G. (2004 & 1989). *Truth and Method*. (J. Weinsheimer and D. G. Marshall Trans.). New York: Continuum.

Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.

Habermas, J. (1991). *On the Logic of Social Science*. (S. W. Nicholson and J. A. Stark, Trans.).

Cambridge, Mass.: The MIT Press.
Habermas, J. (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action* C. (Lenhardt and S. W. Nicholsen Trans.). Cambridge: MIT Press.
Habermas, J. (1977) A Review of Gadamer's *Truth and Method*, in *Understanding and Social Inquiry*. In F. R. Dallmayr and T. McCarthy (Eds.), University of Notre Dame Press, PP. 335-363.
Karimi, R. (2016a). Theoretical Foundation for Moral Education in the Community of Ethical Inquiry, *Journal of Foundations of Education*. 5(2), 62-88.(In Persian) Retrieved from http://fedu.um.ac.ir/index.php/education/article/download/47346/9158
Karimi, R. (2016b). Ethical Community of Inquiry: A New Approach to Moral Education. *Journal of Thinking and Children*. 6(11), 101-119.(In Persian). Retrieved from http://fabak.ihcs.ac.ir/article_2267.html
Kim, D. (2011). *Reason, tradition, and authority: a comparative study of Habermas and Gadame.* (Doctoral dissertation, University of Glasgow) Retrieved from http://theses.gla.ac.uk/2812/
Lipman, M. and Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (2016). *Philosophy in the Classroom.* (M. Z. Bagheri, Trans.). Tehran: IHCS (In Persian).
McCarthy, T. (1996). *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. London, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
Mendelson, J. (1979). The Habermas-Gadamer Debate. *New German Critique,* 18, 44-73, Retrieved from http://www.lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2012_08.dir/pdfTV8qztnV4r.pdf
Moallemi, H. (Interviewee) (2016. September 21). *The philosophy that is contrary to the religious beliefs eliminates children's beliefs*, Retrieved from Tasnim News Agency Website (In Persian): https://www.tasnimnews.com/fa/news/1395/06/31/1190785
Mogharrabi, N. (2014). *Critique of Methodological Monopoly in the Cultural Project Philosophy and children*. A note in Tasnim News Agency. (In Persian) Retrieved from http://www.tasnimnews.com/fa/news/1393/07/01/506040
Mogharrabi, N. (Interviewee) (2016. March 1). *Philosophy for Children fallen into the hands of those that are captive West Culture*, Retrieved from Shabestan News Agency Website (In Persian): http://shabestan.ir/detail/News/527979
Moore, G. E. (1922). *Principia Ethica*. London: Cambridge University Press.
Palmer, R. *(1998). Hermeneutics*: *Interpretation Theory in Schleiermacher*, *Dilthey*, *Heidegger*, and *Gadamer, (Hanaeikashani S. Trans.). Tehran: Hermes (In Persian).*
Pazooki, F. (2012). *Philosophical Importance of "other" in Philosophizing with Children*. (M.A. dissertation, Allameh Tabataba'i University) (In Persian).
Rosemont, H. (2001). On the Concept of Indoctrination. *Philosophy of Education*, V. IV ed.
Paul H. Hirst and Patricia White. London: Routledge & Kegan Paul.
Sprod, T. (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. London and New York: Routledge.
Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.